

10.17951/j.2017.30.3.7

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXX, 3

SECTIO J

2017

Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Pedagogiczny

ZOFIA FRĄCZEK

zofia.fraczek@wp.pl

*Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja
i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*

Concept of “Post-New” Upbringing as an Idea and Answer to the Needs
of Modern Upbringing

STRESZCZENIE

Literatura naukowa przybliży różne sposoby opisu i ujmowania w system zjawiska, jakim jest wychowanie. Badacze posługują się przy tym pojęciem koncepcji wychowania, będącej źródłem informacji o przyjmowanych przez nich kryteriach opisu, wizjach celów, wartościach oraz preferowanych metodach wychowania. Koncepcje wychowania ewoluują i noszą ślad epoki, w której powstały, a wraz ze zmieniającymi się poglądami na wychowanie zmieniają się także oczekiwania stawiane wychowawcom. Odpowiedzią na postnowoczesne przemiany społeczne, cywilizacyjne i kulturowe oraz nowe potrzeby wychowawcze może być przedstawiona w niniejszym tekście propozycja „post-nowego” wychowania.

Słowa kluczowe: koncepcje wychowania; społeczeństwo ponowoczesne; „post-nowe” wychowanie

KONCEPCJE WYCHOWANIA

Wśród omawianych w opracowaniach naukowych koncepcji wychowania występują takie, które ukazują je jako: chowanie, prowadzenie, rządzenie i rygor, pozwolenie na wzrastanie, przystosowanie oraz pomoc w życiu (Kron 2012, s. 153–164).

1. Wychowanie jako chowanie

Wychowanie ujmowane jako chowanie jest przedstawiane w dwóch ujęciach. W pierwszym dziecko jest porównywane do rośliny, która musi osiągnąć odpo-

wiedni wzrost, a zadaniem dorosłych jest nie tylko obserwacja, ale też troska o roślinę (jej podparcie i wsparcie oraz jej potrzeby) w taki sposób, aby wydała dobre owoce. Natomiast w ujęciu drugim wychowanie jako chowanie ma charakter bardziej złożony. Podejmuje się tu bowiem próby odpowiedzi na pytanie, do czego i w jakim celu podejmować chowanie. Przykładem takiego podejścia do wychowania jest koncepcja Platona, który przyjął, iż wychowanie podporządkowane jest wartościom, a w szczególności tej najważniejszej – prawdzie. Ma ono zatem prowadzić do poznania prawdy.

2. Wychowanie jako prowadzenie

Pojmowanie wychowania jako szczególnej relacji pomiędzy prowadzonym i prowadzącym wiąże się z uznaniem, że ludzie wchodzący w społeczne relacje dzielą się na starszych i młodszych, bardziej i mniej doświadczonych, więcej i mniej wiedzących. Prowadzący zna cele i środki oraz motywy swojego działania, które są ukierunkowane na wyprowadzenie podopiecznych ze stanu niewiedzy w sferze społecznej i skierowanie ich na drogę osiągania wytyczonych celów, a także uczynienie ich użytecznymi dla wspólnoty. Przewodnik działa zgodnie z określonym zaleceniem, które może pochodzić od niego samego albo z zewnątrz, tj. wynikać z systemu ustanowionych reguł, zarządzeń, planów nauczania.

W koncepcji prowadzenia wychowanie można wywieść z tego samego źródła, co autorytet i/lub władzę albo panowanie czy wręcz przemoc. Wychowanie jako prowadzenie jest rozumiane jako realna działalność uprawiana w realnych warunkach, w realnym społeczeństwie, w którym występują hierarchie kompetencji i podział pracy. W istniejących społeczeństwach wychowanie jako prowadzenie jest rozpowszechnioną formą wychowania, występuje w różnych grupach i instytucjach społecznych.

3. Wychowanie jako rządzenie

Wizja wychowania jako rządzenia nie jest obca praktyce wychowawczej. W tradycyjnym systemie wychowania rządzenie dziećmi przyjmowano za konieczny warunek pozwalający utrzymać rygor, a obie te formy oddziaływań uznawano za podstawę edukacji. Rygor traktowano jako najważniejszy środek wychowawczy, kształtujący moralne jądro podmiotu, jego motywację i wolę. Pod względem czasowym i systemowym rygor musi oddać pierwszeństwo rządzeniu, które wiąże się z postępowaniem wychowawczym przyzwyczajającym dzieci do porządku i dyscypliny przez stosowanie surowej kontroli.

Idee tak rozumianego wychowania zdają się stale odradzać, również współcześnie. Nieobce są przykłady podporządkowywania dzieci woli rodziców czy nauczycieli, niszczenie ich uporu, odmienności myślenia i działania. Wychowaw-

com naturalnym i profesjonalnym zdarza się przejawianie braku właściwej wrażliwości wobec dążeń dzieci, stawianie ich do kąta, wykluczanie ze społecznej przestrzeni działania, a są to środki i metody kojarzące się z musztrowaniem, przemocą fizyczną i psychiczną. W tak rozumianym wychowaniu uderza negatywna antropologia dziecka, które jest sprowadzane do materii wymagającej szlifowania, formowania.

4. Wychowanie jako wzrastanie

Ujmowanie wychowania jako obserwacji procesu wzrastania czy pozwolenia na wzrastanie wiąże się z działalnością J.J. Rousseau. Przyjął on założenie, że człowiek od urodzenia jest dobry, a zły staje się wskutek oddziaływania określonych warunków społecznych. Wychowanie wedle poglądów Rousseau nie może polegać na dopasowywaniu reprezentantów młodego pokolenia do społecznych ról i pozycji, ponieważ muszą oni najpierw sami odkryć siebie, aby mogli stać się ludźmi, a wreszcie obywatelami. Istotą wychowania ma być wewnętrzny rozwój możliwości, zmysłów i zdolności, z uwzględnieniem natury dziecka i jego potrzeb. W tak pojmowanym wychowaniu od wychowawcy wymaga się zaangażowania w tworzenie mądrego i sprzyjającego uczeniu się środowiska, w którym mogłyby rozwijać się relacje pomiędzy dzieckiem a naturą, dzieckiem a dorosłym oraz dzieckiem a rzeczą. W ten sposób zostają wzmocnione naturalne siły dziecka. Wychowawcy i nauczyciele przestają być przewodnikami, prowadzącymi i rządzącymi oraz tymi, którzy mają nauczyć dziecko przystosowania się – stają się osobami, które przez mądrą pomoc w budowaniu relacji dziecka z otoczeniem budzą w nim siłę i motywację, a także wolę do używania własnego rozumu i odkrywania świata. Taki wychowawca musi wykazać się nie tylko fachowymi kwalifikacjami, ale też kompetencjami moralnymi. Musi poza tym być osobiście przekonany o słuszności poglądu, że wychowywać to pozwolić wzrastać.

Pomimo upływającego czasu poglądy Rousseau nadal ożywczo oddziałują na praktykę pedagogiczną. Stanowiły one inspirację dla antypedagogiki oraz ruchu wychowania antyautorytarnego. Przyczyniły się do dostrzeżenia w dziecku niezależnej i samodzielnej istoty, która ma prawo zabierać głos w sprawach dotyczących własnego życia oraz uczestniczyć w procesach wychowania i nauczania. Wywarły ponadto wpływ na rozumienie i realizację procesu wychowania w rodzinie oraz instytucjach edukacyjnych i wychowawczych.

5. Wychowanie jako przystosowanie

Koncepcja wychowania rozumianego jako przystosowanie opiera się na założeniach teorii psychologicznych (np. na teoriach uczenia się wywodzących się z behawioryzmu) i socjologicznych. Przeniknęła ona do codziennych wyobrażeń

odnoszących się do wychowania oraz pedagogicznych teorii naukowych, a także badań nad wychowaniem. Wychowanie rozumiane jest tu jako oddziaływanie na zachowanie lub psychiczne dyspozycje wychowywanego. Służy ono jego przystosowaniu do funkcjonujących norm społecznych, wartości i ról, przy czym kwestie samych norm i wynikających z nich zasad zachowania nie podlegają dyskusji.

6. Wychowanie jako pomoc

Podstawą wychowania rozumianego jako pomoc w życiu jest zainteresowanie konkretnym człowiekiem, jego indywidualnym położeniem, a w szczególności chęć przeciwstawienia się ludzkiej bezradności, niedostatkom i kryzysom. Przyjmuje się tu założenie, że dzieci, chorzy i upośledzeni nie są półludźmi ani podludźmi, ale w swoim człowieczeństwie są tak samo dobrzy, jak my i dlatego należy im udzielać pomocy.

Przykładem realizacji tych założeń w praktyce pedagogicznej jest działalność J.H. Pestalozziego, który ukazywał pozytywną antropologię dziecka. Oddał on podopiecznym do dyspozycji swój czas i siebie. Otoczył opieką pozbawione należytego wsparcia dzieci – ranne, samotne, przerażone i oplakujące śmierć najbliższych. Prawdziwie ludzkim wychowaniem jest dla Pestalozziego wychowanie w rodzinie, dlatego proponował on przenieść ten wzorzec oddziaływań na grunt wychowania publicznego – do szkół i placówek społeczno-pedagogicznych. Uważał, że wychowanie publiczne powinno naśladować wychowanie rodzinne. Pestalozzi cieszył się z każdego pomyślnego kroku uczynionego przez wychowanków i na tych pozytywnych krokach budował swoją pomoc wychowawczą. Skuteczność wychowawczych oddziaływań uzależniał od umiejętności patrzenia przez wychowawcę na sytuację dziecka z jego perspektywy, jakby jego oczami. Uważał, że pochylenie się wychowawcy nad dziecięcymi problemami, wspólne ich omawianie z wychowankami, a w rezultacie rozwiązanie i wypracowanie pewnych reguł działania, uczy podopiecznych samodzielności.

Jak widać, na przestrzeni czasu koncepcje wychowania stale ulegały zmianie. Wgląd w ich podstawowe założenia odsłania przyjmowaną przez autorów antropologię dziecka, preferowane wartości, a także metody wychowania.

Pomimo upływającego czasu niezmiennie aktualne dla pedagogów pozostaje pytanie o wychowanie na miarę współczesności – o jego cele, podstawy aksjologiczne, aspekty metodyczne, kształt relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Wyrazem niesłabnącego zainteresowania badaczy tymi problemami jest bogaty zbiór literatury pedagogicznej poświęconej kwestiom wychowania (zob. Zarzecki 2012; Górniewicz 2008; Łobocki 2003; Kunowski 2000; Śliwowski 1998; Wołoszyn 1998).

B. Suchodolski podkreślał, że każda epoka musi podejmować wciąż na nowo trud określenia własnej sytuacji i zadań wychowawczych, ponieważ działalność

wychowawcza była i jest powiązana z charakterem cywilizacji i jej rozwojowymi tendencjami (Suchodolski 1985, s. 204–205). Człowiek zawsze funkcjonuje w jakimś społeczeństwie. Wychowanie ma służyć rozwojowi jednostki, a jednocześnie także przygotowaniu jej do życia społecznego. Dlatego konstruując założenia dotyczące oddziaływań wychowawczych, warto rozpocząć od dokonania wnikliwego wglądu w społeczną rzeczywistość.

SPOŁECZEŃSTWO PONOWOCZESNE

Dzisiejsze społeczeństwo europejskie (w tym polskie) doświadcza przyspieszonych zmian zarówno w sferze ekonomicznej, politycznej, jak i w dziedzinie postaw, stylów życia, relacji międzyludzkich, uznawanych wartości. Siłą sprawczą tych zmian są procesy i zjawiska epoki ponowoczesności, do których należy globalizacja obejmująca wszelkie dziedziny życia społecznego. Przeobrażenia te wpływają na funkcjonowanie grup społecznych i jednostek, które zmagają się m.in. z szybkim tempem życia, poczuciem braku stabilności, nietrwałością i płynnością otaczającej rzeczywistości (Sztumski 2008, s. 17–46).

Poszczególne odmiany cywilizacji – jak pisze J. Szmyd – kształtują charakterystyczne dla nich typy człowieka, wyróżniające się określonymi zachowaniami, cechami mentalnymi i kulturowymi. W dwudziestowiecznej cywilizacji Zachodu można wskazać na „człowieka zewnątrzsterownego” D. Reismana, „człowieka jednowymiarowego” H. Marcusego, „człowieka bez właściwości” R. Musila, a także „ponowoczesną osobowość” Z. Baumana, którą można opisywać, odnosząc się do kilku wzorów osobowych: „spacerowicza”, „włóczęgi”, „turysty” i „gracza” (Szmyd 2011, s. 205–208).

Zauważyć należy, że cywilizacja, kreując pewne typy człowieka, kształtuje równocześnie określone rodzaje relacji międzyludzkich, sposoby życia indywidualnego oraz „bycia razem” w różnych grupach i środowiskach społecznych.

Potrzeba „bycia razem” wyrasta z potrzeby wsparcia się na kimś i pozyskania przyjaźni, przezwyciężenia poczucia obcości innych i osamotnienia, z niedostatku bezpieczeństwa oraz z chęci współdziałania, ale i dzielenia się własnym życiem wewnętrznym i losem. Niestety, w ponowoczesnym świecie człowiek coraz bardziej zawęża swoją otwartość na innych, a takie cechy, jak egoizm, bezkompromisowość czy rywalizacja, dominują nad poczuciem solidarności, ideowości i wrażliwości moralnej.

Obserwuje się ponadto zmiany, które odnoszą się do tradycyjnych, utrwalo-nych form współżycia ludzi („bycia razem”). Uwidaczniają się one w osłabieniu stabilności funkcjonowania grup społecznych, których przykładem jest rodzina. Następuje bowiem wzrost dysfunkcji środowisk rodzinnych, upowszechnianie się alternatywnych wobec tradycyjnej rodziny form współżycia ludzi, przyjmujących

postać umów komercyjnych, relacji pragmatyczno-użytecznych, partnerskich porozumień, w których wszystko może szybko się skończyć i rozpocząć od nowa.

Warto również zauważyć, że współczesna cywilizacja w swoim ponowoczesnym kształcie bardzo mocno spycha człowieka na płaszczyznę życia zewnętrznego, związanego z wykonywaniem zadań i ról zawodowych, użytkowych działań i zabiegów nastawionych na sukces, zwiększoną konsumpcję, powodzenie w życiu. Następuje oderwanie go od życia wewnętrznego, w którym jest się autentycznym podmiotem, istotą zdolną do głębszych przeżyć, refleksyjności i motywowania własnych postaw wartościami etycznymi, poznawczymi, humanistycznymi. W konsekwencji życie przeciętnego człowieka staje się treściowo zubożone, spłycone, odseparowane od trwałych wartości i głębokich, prawdziwie humanistycznych więzi międzyludzkich, ludzkiego solidaryzmu. Relacje międzyludzkie przeniknięte są rutyną, lękiem, poczuciem pustki i osamotnienia (Szmyd 2011, s. 209–219).

Podobne zagrożenia dostrzegał B. Suchodolski, który przekonywał, że jeśli człowiek koncentruje się jedynie na działaniach w świecie zewnętrznym, toczących się w szumie i zgiełku agory, to kiedy z niej schodzi, wpada w świat pustki przemijającego bez treści czasu (Suchodolski 2003, s. 67).

Mając na uwadze utrwalone już w pewien sposób style funkcjonowania współczesnego, zorientowanego na konsumpcję postmodernistycznego społeczeństwa, trudno jest sformułować odpowiedź na pytanie o wychowanie na miarę współczesności. Być może jedynie realne dziś, osiągalne jest przygotowanie człowieka do wejścia w tę postmodernistyczną rzeczywistość i utrzymywania się w nurcie życia społecznego. A może, mimo całej złożoności sytuacji, należy podjąć próbę poszukiwania takiej koncepcji wychowania, której realizacja pozwoliłaby na przywrócenie wartościom humanistycznym i etycznym właściwej im rangi, a przynajmniej pewnej równowagi pomiędzy tymi wartościami i niezaprzeczalnie ważnymi też dla człowieka wartościami pragmatycznymi, prestiżowymi, konsumpcyjnymi.

O WIELOWYMIAROWY ROZWÓJ CZŁOWIEKA: PROPOZYCJA „POST-NOWEGO” WYCHOWANIA

Poszukiwanie koncepcji wychowania dostosowanej do istniejących potrzeb, a w dalszej kolejności jej wdrażanie, zdaje się być wielkim wyzwaniem. Wskazują na to od lat występujące i wciąż nierozwiązane problemy wychowania. Bezskutecznie mówi się np. o kryzysie wychowania, czyli – konkretyzując – o kryzysie podstawowych środowisk wychowawczych, którego wyrazem jest osłabienie wpływu wychowawczego rodziny i szkoły, a więc tych środowisk, które odgrywają zasadniczą i jak się wydaje niezastąpioną rolę w wychowaniu młodego pokolenia.

Analizując podejmowane działania naprawcze, można zauważyć, że mamy do czynienia jedynie z pewnym „spychaniem” wychowania w obszar instytucji i środowisk pozarodzinnych i pozaszkolnych, które z reguły bywają dla niego obszarem małej skuteczności, a czasem zupełnej niemożności. Najbardziej wpływowe obecnie podmioty, takie jak: instytucje państwowe i samorządowe, mass media, struktury biznesowe, organizacje i partie polityczne, stają się coraz wyraźniej czynnikami wychowawczo bezradnymi, a czasem wręcz antywychowawczymi czy pseudowychowawczymi.

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że współczesny kryzys wychowania dotyczy już nie tylko jego głównej strukturalnej treści, teleologicznej i aksjologicznej zawartości oraz podmiotów realizujących działalność wychowawczą, ale tego, czy w ogóle można dziś jeszcze efektywnie wychowywać. Rodzi się pytanie: czy pojawiające się bariery związane z przemianami społecznymi, które posiadają uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe i mentalne, można jeszcze usunąć? (Szmyd 2011, s. 301–303)

J. Szmyd w odpowiedzi na te wątpliwości podkreśla, że należy zdecydowanie powiedzieć, iż mimo pojawiających się trudności, to właśnie wychowanie stanowi drogę do pomyślnego rozwoju człowieka oraz społeczeństwa i stawia tezę, że „wiek XXI będzie wiekiem odrodzonego wychowania, albo go rzeczywiście nie będzie w sensie pomyślnego w nim statusu człowieka”. Natomiast dróg wyjścia z „epoki zmierzchu wychowania” należy poszukiwać w samej pedagogice, w jej odnowie, reorientacji teoretycznej oraz postępie współpracujących z nią nauk (Szmyd 2011, s. 307–313), bo wraz z zachodzącymi przemianami cywilizacyjnymi – jak pisze B. Śliwerski – pedagogikę trzeba ciągle pisać na nowo (Śliwerski 1998, s. 27).

Interesującą propozycją, bo wychodzącą naprzeciw rzeczywistości i potrzebom wychowawczym, wydaje się być zaproponowana przez J. Szmyda koncepcja „post-nowego wychowania” (Szmyd 2011, s. 332). Jej podstawowe założenie mówi o tym, że człowiekowi niezbędne są obydwie sfery istnienia: przedmiotowo-instrumentalna (zewnętrzna) i podmiotowo-egzystencjalna (wewnętrzna). Dla pełnego rozwoju potrzebuje on sprawnego funkcjonowania zarówno w sferze życia zewnętrznego, społecznego, jak i wewnętrznego, duchowego (Suchodolski 2003, s. 69).

Realizację tej koncepcji J. Szmyd opiera na wiązaniu ze sobą elementów postmodernistycznego dyskursu pedagogicznego (pedagogiki ponowoczesnej) z bardzo bogatą i różnorodną myślą i działalnością pedagogiczną epoki modernizmu zwaną Nowym Wychowaniem, ukierunkowaną na odnowę szkoły, treści i metod kształcenia oraz wychowania. Nowe Wychowanie, które znalazło wielu reprezentantów (np. E. Claparede, M. Montessori, G. Kerschensteiner, C. Freinet, H. Rowid, J. Korczak), było w pewnym sensie prekursorskie, antycypują-

ce w stosunku do niektórych wątków ponowoczesnej myśli pedagogicznej, ta zaś jest w określonych swych składniach podjęciem i rozwinięciem w późniejszych warunkach historycznych i kulturowych niektórych idei i wartości Nowego Wychowania (Szmyd 2011, s. 324).

Istnieją pewne ogniwa łączące te odmienne, ale nierozmijające się całkowicie, kompleksy teorii oraz praktyki edukacyjnej i wychowawczej. Łączy je radykalne, reformatorskie nastawienie na „to, co nowe” w płaszczyźnie kształcenia i wychowania, a dzieli odmiennność kontekstu historycznego, cywilizacyjnego, kulturowego, w tym wyraźna odmiennność tego wszystkiego, co jest przedmiotem zabiegów wychowawczych – realizowane i społecznie aprobowane style oraz modele życia, formy przygotowania zawodowego i społecznego, postawy kulturowe i moralne.

Można wskazać na pewne przewodnie idee Nowego Wychowania, które znajdują odzwierciedlenie w myśli pedagogicznej postmodernizmu. Zakładają one:

- podniesienie indywidualności, autonomii, jednostkowej tożsamości i wolności do rangi wartości uznawanych za fundament aksjologiczny całego procesu wychowania,
- dążenie do zabezpieczenia warunków dla naturalnego rozwoju dziecka, dla jego swobody i dobrego samopoczucia w szkole, do nauczania i uczenia się nieobciążającego psychicznie i fizycznie ucznia,
- oparcie procesu nauczania i uczenia się nie tylko na czynnościach intelektualnych, ale także na aktywności zmysłowej i cielesnej, a zwłaszcza na różnych formach działalności praktycznej,
- wprowadzenie do szkoły tolerancji religijnej i światopoglądowej, otwartości na zróżnicowane postawy życiowe, odmienności etniczne, kulturowe, różnorodność tradycji i obyczajów,
- eliminowanie wszelkiego rodzaju dogmatyzmu, absolutyzmu i fundamentalizmu,
- traktowanie nauczyciela jako autonomicznego podmiotu, pełniącego rolę nie tyle przekaziciela gotowej wiedzy, ile raczej inspiratora, doradcy ucznia, który współdziała z nim i wspiera go w pracy nad własnym rozwojem intelektualnym, społecznym i moralnym,
- przysposobienie wychowanków do aktywnego i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie (Szmyd 2011, s. 324–325).

Propozycja „post-nowego” wychowania zakłada uwzględnienie w wychowaniu tych, jak się wydaje, ponadczasowych idei odnoszących się do miejsca dziecka w procesie wychowania oraz roli wychowawcy, a także ich współpracy. Ponadto wskazuje na to, aby w pracy wychowawczej w jakiejś mierze przedstawić się z długofalowych normatywno-projektujących nastawień na wysiłki oraz działania konsultacyjne, instruktażowe, doradcze, gdyż wychowanków trzeba przygo-

tować do funkcjonowania „tu i teraz”, w dynamicznej, plastycznej, postmodernistycznej rzeczywistości społecznej – we wszechobecnej zmienności planów, programów i kontekstów życia.

Z drugiej strony myśl i praktyka pedagogiczna nie mogą, a nawet nie powinny, w zupełności rezygnować z wypełniania czynności projektujących i funkcji normatywnych, gdyż ich realizacja jest pewnym gwarantem budowania niezbędnych podstaw dla zachowania stałości i harmonii życia społecznego, chroniących ponowoczesny świat przed chaosem (Szmyd 2011, s. 331). Konieczne jest więc wyposażenie wychowanków w kanon podstawowych oraz uniwersalnych ponadczasowych wartości i wypracowanie pewnych homokreatywnych cnót, takich jak: poszanowanie bliźniego, życzliwość, sumienność, umiejętność współdziałania (Sobczak 1998, s. 33–34).

Od przeobrażeń społecznych kształtujących warunki życia nie można uciec. Nauczyciele, wychowawcy i rodzice stają wobec konieczności przygotowania młodych pokoleń do życia w określonym społeczeństwie oraz do budowania jego przyszłości. Nie ulega wątpliwości, że współczesny człowiek, oprócz sprawnego poruszania się w zewnętrznych, zmiennych warunkach życia, pośród wartości pragmatycznych i konsumpcyjnych, potrzebuje także aksjologicznych kanonów stanowiących pewne stałe odniesienie, które umożliwi mu dokonywanie wyborów, zabieganie o realizowanie własnych potrzeb, rozwijanie siebie, ale z uwzględnieniem praw rozwojowych i potrzeb innych ludzi.

Zarysowana tu koncepcja „post-nowego” wychowania, która proponuje, aby zatroszczyć się o pełny rozwój wychowanka i wykorzystywać bogaty dorobek pedagogiki, sięgać do jej kierunków, wypracowanych teorii (np. postmodernistycznej myśli pedagogicznej oraz idei Nowego Wychowania), stanowi pewną odpowiedź na potrzeby współczesności, inspirującą do refleksji, dyskusji oraz działań.

Jednakże nawet najdoskonalsze pomysły, koncepcje czy propozycje dotyczące oddziaływań wychowawczych nie przyniosą pożądanych rezultatów (rozwiązania od lat występujących, utrwalonych problemów), jeśli w ich realizację nie zaangażują się profesjonaliści – w szczególności nauczyciele i wychowawcy, ale i rodzice oraz osoby podejmujące próby doskonalenia, reformowania edukacji – ludzie świadomi stanu i kierunków rozwoju społecznego oraz potrzeb dzieci i młodzieży, osoby posiadające wiedzę pedagogiczną i autentycznie zaangażowane w pracę nad rozwojem kolejnych pokoleń. Potrzebna jest w tej mierze współpraca wszystkich środowisk: rodziny, szkoły i innych instytucji państwowych oraz samorządowych funkcjonujących na danym terenie. Nie mogą to być (jak to często dziś bywa) działania incydentalne, okolicznościowe, lecz oparte na wspólnie wypracowanym, dalekosiężnym, ale i plastycznym programie. Przykładów wielkich wychowawców oraz społeczników, działających wprawdzie w innym czasie i warunkach, ale zaangażowanych całym swoim życiem w pracę na

rzecz dzieci i młodzieży, którzy mogą stanowić modele do naśladowania, dostarcza literatura pedagogiczna, a przywołać można choćby takie postacie, jak np. J.H. Pestalozzi, M. Montessori, J. Korczak czy A. Kamiński.

BIBLIOGRAFIA

- Górniewicz J. (2008), *Teoria wychowania: (wybrane problemy)*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.
- Kron F.W. (2012), *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski S. (2000), *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sobczak J. (1998), *Nowe Wychowanie w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Suchodolski B. (1985), *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szmyd J. (2011), *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Sztumski W. (2008), *Quo ruis, homo? Środowisko życia, czas, ludzie*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Śliwowski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: „Strzelec”.
- Zarzecki L. (2012), *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.

SUMMARY

Scientific literature presents different ways of describing a phenomenon of upbringing as a system. Researchers use the notion of upbringing conception, which is the source of information about description criteria, aims, values and preferred methods of upbringing. Conception of upbringing has been evolving and carries the mark of epoch in which it was created. Along with changing outlook on upbringing, expectations for teachers and educators also change. The answer to postmodern social, civilization and cultural changes as well as new educational and upbringing needs may be an idea of “post- new upbringing” presented in this text.

Keywords: upbringing conception; postmodern society; “post-new” upbringing